

© Stefanie Jahn (Juli 2020)

## Sprachsensibler Lateinunterricht

### 1 Einleitung

Seit Jahren ist die durchgängige Sprachbildung und die sprachensible Schul- und Unterrichtsentwicklung ein zentrales Anliegen von Bildungspolitik und Bildungsinstitutionen. Projekte wie FörMig (Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund)<sup>1</sup>, ProDaZ (Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern)<sup>2</sup> und BiSS (Bildung durch Sprache und Schrift)<sup>3</sup> wurden eingerichtet, um Zusammenhänge zwischen sprachlichem und fachlichem Lernen zu erforschen sowie Konzepte zur durchgängigen Sprachbildung und zum sprachsensiblen Fachunterricht zu entwickeln und zu erproben. Grund hierfür ist die Erkenntnis, dass sprachliche Voraussetzungen den Bildungserfolg von Schülerinnen und Schülern in erheblichem Maß beeinflussen, und zwar in allen Fächern.

Dabei ist nicht nur die Beherrschung der deutschen Alltagssprache für den Lernerfolg in allen Fächern ausschlaggebend, sondern vor allem die Kompetenz in der sogenannten Bildungssprache – dem Register der deutschen Schriftsprache. Die deutsche Bildungssprache ist durch die Verwendung eines speziellen Wortschatzes – auch jenseits der eigentlichen Fachbegriffe – sowie typischer syntaktischer Strukturen gekennzeichnet, die in der Alltagskommunikation oft wenig bis gar keine Verwendung finden (Gogolin/Lange 2011; Fielke 2012; Becker-Mrotzek 2019).

---

<sup>1</sup> <https://www.foermig.uni-hamburg.de/>

<sup>2</sup> <https://www.uni-due.de/prodaz/>

<sup>3</sup> <https://biss-sprachbildung.de/>

An dieser Stelle setzt der sprachensible Fachunterricht an. Die Grundlage für den sprachsensiblen Fachunterricht bildet die Überzeugung, dass die für den Bildungserfolg nötigen bildungssprachlichen Kompetenzen nicht vorausgesetzt werden dürfen, sondern dass es im Sinne der Bildungsgerechtigkeit Aufgabe der Schule ist, einer möglichst großen Zahl an Lernenden den Zugang zum bildungssprachlichen Register zu vermitteln und ihnen so den Zugang zu einer Vielzahl an beruflichen Laufbahnen, in denen dieses Register benötigt wird, zu verschaffen.

Der sprachensible Unterricht in den modernen Fremdsprachen oder den Alten Sprachen unterscheidet sich in manchen wesentlichen Aspekten vom sprachsensiblen Unterricht in anderen Fächern. Dennoch gibt es wichtige Erkenntnisse aus Fächern wie z.B. Mathematik, die auch für das Fach Latein von großer Bedeutung sind. Der vorliegende Artikel stellt diese Zusammenhänge dar und leitet daraus wichtige Schlussfolgerungen für eine sprachensible Ausrichtung des Fachs Latein ab.

## **2 Exkurs: Bildungssprache und sprachsensibler Fachunterricht am Beispiel des Mathematikunterrichts**

Dass sprachliche Kompetenzen einen Einfluss auf das schulische Lernen haben, ist offensichtlich. Lange Zeit war man davon ausgegangen, dass dies lediglich Lernende mit sogenanntem „Migrationshintergrund“ betrifft. Diese, so nahm man an, benötigen eine allgemeinsprachliche Förderung im Deutschen, also zusätzlichen Deutschunterricht. Erst seit etwa zehn Jahren hat sich dagegen die Erkenntnis durchgesetzt, dass die sprachlichen Kompetenzen, die die notwendige Voraussetzung für die Aneignung von und den kompetenten Umgang mit fachlichen Inhalten darstellen, über die eigentliche Allgemesprache hinausgehen (vgl. Reich 2011: 58f.). Bei der Sprache, die Lernende beherrschen müssen, um fachlich komplexe Inhalte angemessen verarbeiten zu können, handelt es sich um eine spezielle Varietät des Deutschen, die sogenannte Bildungssprache. Bildungssprachliche Kompetenz bezeichnet in etwa das, was im englischsprachigen Raum CALP (*cognitive academic language proficiency*) genannt und von der Sprache der Alltagskommunikation unterschieden wird (Cummins 1979).

Die Bildungssprache ist ein in bestimmten, vorrangig akademisch und schriftsprachlich geprägten Kontexten (Bildungsinstitutionen, offizielle/ amtliche Schriftstücke, Nachrichtensendungen etc.) verwendetes sprachliches Register. Es handelt sich um eine

distanzierte, kontextreduzierte Sprache mit hoher Informationsdichte, deren Herausforderung oft in den verkürzenden Strukturen liegt: Oft ist nicht die Länge eines Textes ausschlaggebend für dessen Lesbarkeit, sondern die Komplexität der verdichtenden Strukturen (für den Mathematikunterricht vgl. Gürsoy 2016: 169) und der verwendete Wortschatz. Syntaktische Charakteristika dieser Sprachvariante sind z.B.:

- ein nominaler Stil
- Substantivierungen
- Attribuierungen
- präpositionale Ausdrücke
- Genitive (besonders Objektgenitive)
- komplexe Verweisstrukturen (damit einhergehend: eine Häufung von Pronomina)
- Unpersönlichkeit („es“, „man“, Passivkonstruktionen)

Lexikalisch zeichnet sie sich durch eine präzisere Wortwahl, die Verwendung eines in der Alltagssprache unbekannteren oder eher ungebräuchlichen („gehobenen“) Wortschatzes (*befestigen, erwidern, vermindern, transportieren, nachahmen, Zwietracht, ...*) sowie in Fachkontexten durch die Verwendung von Fachausdrücken (*Prisma, gleichschenkelig, ...*) aus, wobei letztere nicht immer auf den ersten Blick als solcher erkennbar sein müssen (z.B. eine „Höhe“ in einem Dreieck)<sup>4</sup>. Für diese Register häufig benötigte Sprachhandlungen sind – gerade auch für die kognitiv anspruchsvolleren Anforderungen im schulischen Kontext – z.B. Definieren, Beschreiben, Erklären und Begründen (vgl. Gogolin/Lange 2011: 113f.; Feilke 2012), die sich in den Operatoren aller Schulfächer wiederfinden.

Ob jemand diese Bildungssprache beherrscht, ist grundsätzlich nicht davon abhängig, ob er oder sie mehrsprachig ist, Deutsch als Zweitsprache erworben hat oder zuhause in der Familie eine andere Sprache spricht als Deutsch. Zwar verfügen diese Lernenden statistisch gesehen überdurchschnittlich häufig bei Schuleintritt noch nicht über die erforderlichen bildungssprachlichen Kompetenzen, doch gibt es genauso auch eine große Zahl einsprachig deutsch aufwachsender Kinder und Jugendlicher, denen ebenfalls Kompetenzen in diesem Bereich fehlen. Die Ursache hierfür ist nicht die Sprache, die diese Lernenden zuerst

---

<sup>4</sup> Dabei ist zu beachten, dass Ausdrücke sich nicht immer eindeutig dem Wortschatz der Bildungssprache, Fachsprache oder Alltagssprache zuordnen lassen, die Übergänge sind fließend und die Zuordnung ist teilweise durch den Kontext oder individuelle Spracheigenheiten bedingt.

erworben haben, sondern vielmehr der Bildungshintergrund des Elternhauses (vgl. Gogolin/Lange 2011: 108-111; 119; Reich 2013: 63f.; v. Dewitz et al. 2016: 5).

Die Kinder, die über nicht hinreichend ausgeprägte bildungssprachliche Kompetenzen verfügen, sind gegenüber den anderen, meist aus bildungsnahen Familien stammenden Kindern von Beginn an im Nachteil, was das schulische Lernen betrifft. In der Alltagskommunikation fallen diese Unterschiede in der Regel nicht auf – beide Gruppen beherrschen diese, wenn sie in Deutschland aufwachsen, bis zum Schuleintritt zumeist gut. Die Unterschiede zeigen sich erst dann, wenn bildungssprachliche Kompetenzen benötigt werden, um fachliche Inhalte zu erschließen und zu kommunizieren (Reich 2013: 63). Eine hinreichende Beherrschung des bildungssprachlichen Registers in den Fächern ist Voraussetzung für erfolgreiches Lernen in der Schule. Wird diese Sprache in der Schule nicht als Lerngegenstand betrachtet, sondern (meist unbewusst) vorausgesetzt, dann bleibt den Schülerinnen und Schülern, die diese Kompetenzen nicht bereits mitbringen, der Bildungserfolg vielfach verwehrt (vgl. Gantefort 2013: 72f.).

Mit der Erkenntnis, dass bildungsbenachteiligte Lernende, denen sprachliche Kompetenzen fehlen, nicht mehr Deutschunterricht, sondern eine gezielte Sprachbildung im Bereich der Bildungssprache benötigen, steht eine andere Erkenntnis im Zusammenhang: Diese Kompetenzen lassen sich nicht von Situationen und Themen trennen, müssen also im Kontext der fachlichen Inhalte aufgebaut werden, in denen sie im schulischen Kontext verwendet werden (Reich 2013: 63-65). Denn auch in Fächern wie Mathematik lässt sich nachweisen, dass es einen Zusammenhang zwischen der sprachlichen Kompetenz und dem fachlichen Lernen bzw. der fachlichen Leistung gibt (Grießhaber 2005; Gürsoy et al. 2013; Frank/Gürsoy 2014a; Frank/Gürsoy 2015; Gürsoy 2016: 40-44). In jedem Unterrichtsfach gibt es fachspezifische sprachliche Anforderungen jenseits der eigentlichen Fachbegriffe, wie z.B. spezielle (bildungs-)sprachliche Mittel zur Darstellung bestimmter fachlicher Inhalte oder fachspezifische Textsorten (Versuchsprotokoll, Konstruktionsbeschreibung, Pflanzensteckbrief etc.). Der Deutschunterricht kann diese fachbezogenen sprachlichen Kompetenzen nur in sehr eingeschränktem Maß vermitteln. So hat beispielsweise die Schreibkompetenz in der Textsorte „Bauanleitung“ im Fach Deutsch nur einen geringen Einfluss auf die Schreibkompetenz in der Textsorte „Versuchsprotokoll“ im Fach Physik (vgl. Enzenbach et al. 2019: 188f.). Sprachbildung wird somit zur Aufgabe aller Fächer und zum integralen Bestandteil des Fachunterrichts.

Sprachsensibler Fachunterricht in diesem Sinne ist Fachunterricht, der die sprachlichen Voraussetzungen der Lernenden und die sprachlichen Anforderungen für das fachliche Lernen bei der Planung und Durchführung des Unterrichts berücksichtigt. Es geht beim sprachsensiblen Fachunterricht also nicht darum, zusätzlich zu den fachlichen Kompetenzen die allgemeine Sprachkompetenz der Lernenden zu erhöhen. Der sprachensible Fachunterricht verfolgt keine letztlich fachfremden Ziele. Ausschlaggebend sind und bleiben vielmehr die Ziele des Fachs.

Die Planung sprachsensiblen Fachunterrichts geht von folgenden Fragestellungen aus<sup>5</sup>:

- Welche sprachlichen Voraussetzungen bringen die Schülerinnen und Schüler mit?
- Was sind die sprachlichen Lernziele der Unterrichtseinheit? Welche Ausdrucksweise und fachsprachlichen Mittel sollen die Lernenden verwenden, um über fachliche Inhalte zu kommunizieren (mündlich oder schriftlich)?
- Welche sprachlichen Kompetenzen benötigen sie, um fachliche und sprachliche Lernziele der Unterrichtseinheit zu erreichen? Was müssen sie verstehen, was selbst formulieren können (Rezeption und Produktion)?
- Welche Textsorten sind für die Unterrichtseinheit relevant? Welche Texte müssen die Schülerinnen und Schüler lesen oder schreiben? Welche Struktur haben diese Texte und welche Sprachhandlungen und sprachlichen Mittel müssen die Lernenden dafür beherrschen?
- Welche sprachlichen Herausforderungen bieten die zu behandelnden Texte und Aufgabenstellungen, die Lernende ohne ausreichende bildungssprachliche Kompetenz möglicherweise ohne Hilfestellung nicht bewältigen können?

Oft wird in erster Linie der Fachwortschatz als sprachliches Lernziel und als die sprachliche Herausforderung im Fach betrachtet. Untersuchungen zeigen jedoch, dass die Fachbegriffe, wenn sie eingeführt und im Unterricht behandelt werden, nicht das eigentliche Problem sind. Schwierigkeiten und Missverständnisse werden vielmehr häufig durch wenig fachlich wirkende, oft unscheinbare allgemeinsprachliche und bildungssprachliche Begriffe sowie syntaktische Phänomene der Bildungssprache verursacht.

---

<sup>5</sup> Solche Fragestellungen lassen sich aus den Prinzipien des Makro-Scaffoldings, das die systematische Planung und Durchführung des Unterrichts beschreibt (Kniffka 2010), und dem SIOP-Modell (Beese 2010) ableiten.

In einer Untersuchung zum Verständnis von Textaufgaben im Fach Mathematik (Frank/Gürsoy 2014a) wurde beispielsweise folgende Aufgabe gestellt:

*Bei einer siebentägigen Fahrradtour legen Hakan und Martin insgesamt 371 km zurück. Wie viele Kilometer sind sie durchschnittlich an einem Tag gefahren?*

Ergebnis: 53

*Welche Wörter und Zahlen sagen dir, was du in der Aufgabe rechnen musst? Unterstreiche und begründe!*

Das Rechenergebnis wurde vorgegeben. Die Aufgabe bestand also nicht darin, das richtige Rechenergebnis zu liefern, sondern die richtige Rechenoperation zu ermitteln und die Stellen im Aufgabentext ausfindig zu machen, die zu dieser Rechnung führen, sowie die Rechnung zu begründen.

Bittet man in Fortbildungen Mathematiklehrkräfte, eine Vermutung zu äußern, welche Wörter im Text den Schülerinnen und Schülern die meisten Probleme beim Verständnis bereitet haben, antworten die meisten: „siebentägig“ und „durchschnittlich“ (vgl. auch Frank/Gürsoy 2014a: 38 Anm. 10). Und tatsächlich kommt es durchaus vor, dass Komposita eine Herausforderung darstellen, wenn sie nicht durch den thematischen Zusammenhang leicht zu entschlüsseln sind, oder das Wort „durchschnittlich“ falsch verstanden wird, indem das alltagssprachliche Verständnis des Begriffs „durchschneiden“ z.B. mit „halbieren“ gleichgesetzt wird (vgl. Gürsoy 2016: 154f.).

In dieser Untersuchung war es jedoch so, dass bis auf wenige Ausnahmen alle Schülerinnen und Schüler die Begriffe „siebentägig“ und „durchschnittlich“ unterstrichen oder benannt und mehrheitlich auch richtig gedeutet haben. Die Herausforderung für das Verständnis war hingegen der Ausdruck „(eine Strecke) zurücklegen“ (Frank/Gürsoy 2014a: 37f., 2015: 148). Ein Schüler lieferte beispielsweise für eine falsche Rechnung die folgende Erklärung: „Sie machen eine Fahrradtour und sind 371 km zurückgefahren. Man muss auch hinfahren, also das Doppelte von 371 sind 742:7“ (Frank/Gürsoy 2014a: 39). Andere Schülerinnen und Schüler – darunter auch einsprachig deutsch aufwachsende – haben das Wort „zurücklegen“ ebenfalls als „zurückfahren“ gedeutet. Der Fehler wurde nicht durch ein mathematisches, sondern durch ein sprachliches Fehlverständnis verursacht, und zwar in Bezug auf einen Ausdruck, der kein mathematischer Fachausdruck ist.

Die Schülerinnen und Schüler sollten in dieser Untersuchung außerdem sprachliche Ausdrücke mathematischen Rechenoperationen zuordnen (Frank/Gürsoy 2014a: 34; 40f.; Frank/Gürsoy 2014b). Bei der Auswertung richtiger und falscher Deutungen einiger

Ausdrücke ergab sich dabei Folgendes (die Prozentzahlen zeigen den Anteil der Schülerinnen und Schüler, die den entsprechenden Ausdruck richtig zugeordnet haben):

	Einsprachige SuS	Mehrsprachige SuS
„das Produkt herausfinden“	25 %	22 %
„das Fünffache berechnen“	75 %	78 %
„den Anteil berechnen“	14 %	13 %
„vierteln“	68 %	70 %
„eine Strecke zurücklegen“	27 %	13 %
„vermindern“	68 %	35 %

Anhand dieser Übersicht lässt sich feststellen:

1. In der eigentlichen mathematischen Fachsprache (oberer Bereich) sind die Unterschiede zwischen einsprachigen und mehrsprachigen Lernenden gering, verglichen mit den Unterschieden, die sich bei den bildungssprachlichen, aber eigentlich nicht fachsprachlichen mathematischen Ausdrücken (unterer Bereich) zeigen.
2. Die großen Unterschiede zwischen verschiedenen Ausdrücken der mathematischen Fachsprache (oberer Teil der Tabelle) lassen sich dadurch erklären, dass ein Teil der Ausdrücke im Unterricht eingeführt bzw. behandelt worden war, der andere Teil aber noch nicht. Die Ausdrücke, die im Unterricht eingeführt und behandelt worden waren, wurden von einsprachigen und mehrsprachigen Lernenden annähernd gleich gut verstanden, die nicht behandelten Begriffe wurden von beiden Gruppen annähernd gleich schlecht verstanden.

Diese Ergebnisse zeigen, dass nicht die im Unterricht behandelten Fachbegriffe, sondern die eher nicht fachlich anmutenden allgemeinsprachlichen Ausdrücke, die nicht zum Wortschatz vieler Lernender gehören, zur eigentlichen Herausforderung im fachlichen Lernen werden (vgl. auch Gürsoy 2016: 199) – nicht, weil sie schwieriger wären als die Fachbegriffe, sondern weil die Fachbegriffe in der Regel im Unterricht thematisiert werden, der (oft bildungssprachliche) Allgemeinwortschatz, der oft nicht als fachlich relevant betrachtet wird, jedoch nicht (vgl. Frank/Gürsoy 2015: 154).

Ein weiteres Beispiel aus dem Fach Mathematik zeigt ein bildungssprachliches Phänomen auf der syntaktischen Ebene, das entscheidend für das Verständnis von Fachtexten und fachlichen Zusammenhängen sein kann: die sprachliche Verdichtung, die durch die Verwendung eines Nominalstils erzeugt wird und oft mit einer Häufung von nicht lokal gebrauchten Präpositionen einhergeht. Das Beispiel stammt aus der Zentralen Abschlussprüfung der Klasse 10 für den Mittleren Schulabschluss (2012) in Nordrhein-Westfalen und wurde in einer Untersuchung (Gürsoy 2016) verwendet, um sprachliche Herausforderungen in mathematischen Textaufgaben zu erforschen:

Der Kraftstoffverbrauch wird für Fahrzeuge durch den durchschnittlichen Verbrauch in Litern (ℓ) auf einer Strecke von 100 Kilometern angegeben.

Der Kraftstoffverbrauch eines Autos hängt vor allem von der gefahrenen Geschwindigkeit ab.

(a) Das Diagramm zeigt den Kraftstoffverbrauch für ein Auto, das im höchsten Gang gefahren wird. Daher beginnt der Graph bei 70 km/h.

(1) Wie schnell fährt das Auto durchschnittlich, wenn es 11 ℓ auf 100 km verbraucht?

(2) Um wie viel Prozent liegt der Verbrauch bei 180 km/h über dem Verbrauch bei 100 km/h? Notiere deine Rechnung.

(ZPM 2012 NRW; Klasse 10; Mittlerer Schulabschluss, Prüfungsteil 2: Aufgabe 2)

Besonders auffällige Ergebnisse zeigten sich in der Teilaufgabe (a2). Hier erzielten sprachlich schwächere Schülerinnen und Schülerinnen signifikant schlechtere Ergebnisse als sprachlich stärkere (Gürsoy 2016: 110-121). Eine Studie, in der Probandinnen und Probanden gebeten wurden, beim Lösen dieser und anderer Textaufgaben laut zu denken (Gürsoy 2016), zeigte Folgendes:

1. Bei nicht erfolgreichen Bearbeitungsstrategien fokussierte die betreffende Person sich häufig auf Zahlen und Inhaltswörter im Text, konnte dagegen die Funktionswörter, die die Kohäsion im Text herstellen (besonders die Präpositionen), nicht zum Aufbau des Textverständnisses nutzen (Gürsoy 2016: 157f.).
2. Eine erfolgreiche Bearbeitungsstrategie beachtete die syntaktischen Relationen und klärte teilweise die Bedeutung der abstrakt gebrauchten Präpositionen im mathematischen Kontext durch Umformulierungen, die die sprachliche Verdichtung auflösten. Dabei nahm die betreffende Person insbesondere die



Präpositionen in den Blick und formulierte die damit zusammenhängenden Wortblöcke für sich – teilweise in einen Nebensatz – um: „Über dem Verbrauch bei 100 Kilometer, also d.h., äh, muss ich jetzt dann rechnen [...] Für 100 Kilometer, wie viel Liter in Prozent brauch ich, und danach, wenn ich dann 180 fahre, wie viel kommen noch dazu, ne? Über den, oder? [...] Über den Verbrauch bei 100 Kilometern pro Stunde“ (vgl. Gürsoy 2016: 164-166). Die Präpositionen und ihre Bezüge zu anderen Bestandteilen des Satzes sind hier entscheidend für eine richtige Mathematisierung des Ausgangsproblems.

Eine Untersuchung der Häufigkeitsverteilung bestimmter Wortarten in Texten der Zentralen Abschlussprüfung 2012 in den Fächern Deutsch und Mathematik zeigte, dass Präpositionen in den mathematischen Texten deutlich häufiger zu finden waren als in den Texten der Prüfung für das Fach Deutsch (Gürsoy 2016: 129; 132, 168f.). Auch im englischsprachigen Raum haben Forschungen ergeben, dass Präpositionen in mathematischen Texten besonders häufig vorkommen und dass man auf diese nicht verzichten kann, da sie häufig dazu dienen, mathematische Relationen zum Ausdruck zu bringen (Jorgensen 2011: 324; Prediger et al. 2013). Sehr häufig werden diese Präpositionen wie im Beispiel oben im Fach Mathematik nicht in ihrer lokalen Bedeutung, sondern in einer uneigentlichen, abstrakten Bedeutung verwendet.

Eine Lesestrategie, die für das Lesen von mathematischen Textaufgaben zu empfehlen ist, sind deshalb Umformulierungsübungen, die an den Präpositionen und Substantivierungen ansetzen, die typisch für die sprachliche Verdichtung in bildungssprachlich geprägten Texten sind. Denn gerade in Mathematik scheitert häufig die erfolgreiche Bearbeitung an diesen Phänomenen, weil es in den Aufgabenstellungen oft auf jedes einzelne Wort und seinen Bezug zum Gesamtsatz ankommt, weshalb Lesestrategien aus anderen Fächern (Überfliegendes Lesen, Zusammenfassen von Abschnitten, Suchen nach Schlüsselwörtern) hier meist nicht zielführend sind (Dörsam/Portner 2013: 6).

Diese Beispiele machen deutlich, wo die sprachlichen Herausforderungen im fachlichen Lernen liegen und dass die Vermittlung der für die Bewältigung nötigen Kompetenzen an fachliche Kontexte geknüpft ist und aus dem Fach heraus geschehen muss. Genau dies ist Aufgabe des sprachsensiblen Fachunterrichts. Es genügt nicht, die sprachlichen Herausforderungen zu kennen und diese dann nach Möglichkeit durch konsequente „Vereinfachung“ der Texte und Aufgabenstellungen zu beseitigen. Dieser defensive Ansatz

(Leisen 2010: 6) der konsequenten Vermeidung sprachlicher Schwierigkeiten erscheint auf den ersten Blick vielen Lehrkräften attraktiv, da er vermeintlich die Konzentration auf fachliche Inhalte jenseits von sprachlichen Barrieren ermöglicht. Doch diese Vorgehensweise führt nicht zum Ziel. Denn zum einen ist eine sprachliche Vereinfachung ohnehin nur bis zu einem gewissen Punkt ohne Verlust an fachlichem Inhalt und Anspruch möglich: Kognitiv komplexe Zusammenhänge auf fachlicher Ebene lassen sich auch nur durch eine hinreichend komplexe Sprache und einen entsprechenden Wortschatz verbalisieren (Fürstenau/Lange 2011). Zum anderen würde ein Verharren bei einem defensiven Ansatz bestehende Leistungsunterschiede zementieren und Bildungsgerechtigkeit verhindern; denn wenn Lernende, denen bildungssprachliche Kompetenzen fehlen, keine Lernangebote zum Erwerb dieser Kompetenzen erhalten, bleibt ihnen nach der Schulzeit der Weg zu akademischen und anderen Aus- und Weiterbildungswegen, die ein in gewissem Maße formelles Sprachregister oder eine anspruchsvollere fachliche Ausdrucksweise erfordern, weitgehend verschlossen. Es ist Aufgabe der Schule als Bildungsinstitution, solche Lernangebote zu machen, nicht primär die des Elternhauses. Der defensive Ansatz der Vermeidung von sprachlichen Schwierigkeiten kann daher immer nur ein erster Schritt hin zum systematischen Aufbau der benötigten Kompetenzen sein. Der offensive Ansatz der gezielten fachbezogenen Spracharbeit im Fachunterricht in Verbindung mit fachlichen Kontexten kennzeichnet den sprachsensiblen Fachunterricht im Sinne einer durchgängigen und systematischen Sprachbildung, wie sie nicht zuletzt in der am 05.12.2019 verabschiedeten KMK-Empfehlung „Bildungssprachliche Kompetenzen in der deutschen Sprache stärken“ gefordert wird.

### **3 Ansätze im Fach Latein**

Sprachsensibler Fachunterricht ist also ein Fachunterricht, der die sprachlichen Aspekte des fachlichen Lernens und der fachlichen Kommunikation berücksichtigt.

Man könnte daher nun zu dem Schluss kommen, dass Fächer wie Englisch oder Latein per Definition sprachsensibel seien, da hier eine Sprache Lerngegenstand ist, dass man in diesen Fächern also nichts mehr verändern muss oder kann, um ihre Sprachsensibilität zu steigern.

Es gibt jedoch Aspekte eines sprachsensiblen Fachunterrichts, denen man auch im Sprachunterricht noch größeren Raum geben kann<sup>6</sup>:

1. Die bildungssprachlichen Voraussetzungen, die möglicherweise das Text- oder Aufgabenverständnis für einige Lernende erschweren, können verstärkt berücksichtigt werden. Ein systematischer, bewusster Umgang mit bildungssprachlichen Phänomenen in der Zielsprache (z.B. Englisch), ihre Abgrenzung zu alltagssprachlicheren Formulierungen und passende Umformulierungsübungen können entscheidend dazu beitragen, dass sich das Bewusstsein für Stil und sprachliche Register sowie die Sicherheit in deren Gebrauch bei den Lernenden verbessert. Dies ist ein manchmal noch vernachlässigter Aspekt der in den Lehrplänen als fachliches Ziel ausgewiesenen Sprachbewusstheit (*language awareness*).
2. Ebenso ist ein verstärkter Einbezug des Sprachvergleichs (mit der deutschen oder mit anderen Sprachen) förderlich für die Sprachbewusstheit. Dies widerstrebt jedoch dem in der Fachdidaktik der modernen Fremdsprachen gegenwärtig vorherrschenden monolingualen Unterrichtsprinzip (Hufeisen 2004; Butzkamm 1978; 1990; 2003; Große 2017: 92).
3. Andere mitgebrachte Sprachen (außer Deutsch) können vermehrt berücksichtigt werden. Lernende sollen dabei unterstützt werden, weitere Sprachen, über die sie verfügen, für das sprachliche Lernen zu nutzen, zum Beispiel mehrsprachige Vokabellisten und Wortfelder anzulegen und so die Begriffe der unterschiedlichen Sprachen, die sie kennen, besser im mentalen Lexikon zu vernetzen. Besonders für neu zugewanderte Lernende, die Deutsch als Zweitsprache erst seit wenigen Jahren lernen, ist es außerdem oft nicht ausreichend, ihnen Wörterbücher in ihren Erstsprachen zur Verfügung zu stellen. Durch strukturelle Besonderheiten ihrer Erstsprache können sie auf Hindernisse und Fehlerquellen beim Lernen der Fremdsprache stoßen, die für Lernende mit der Erstsprache Deutsch keine Herausforderung darstellen. Für einen sprachsensiblen Unterricht kann es daher

---

<sup>6</sup> Einige dieser Ansätze widersprechen jedoch derzeit vorherrschenden Prinzipien des Fremdsprachenunterrichts, insbesondere dem dort vorherrschenden Monolingualismus (vgl. unten Punkt 2 und 3), der einer Umsetzung oft noch im Wege steht. Es gibt durchaus didaktische Ansätze im Fremdsprachenunterricht, die den Einbezug anderer Sprachen vorsehen (vgl. Butzkamm 2007, der die gegenwärtig vorherrschende Praxis als „unaufgeklärte Einsprachigkeit“ bezeichnet), die aber in der aktuellen Lehrerbildung und Unterrichtspraxis selten berücksichtigt werden.

erforderlich sein, dass die Lehrkraft sich über Eigenheiten der häufiger mitgebrachten Sprachen informiert und Lernmaterial bereitstellt, das diese Eigenheiten insbesondere bei der Grammatikarbeit berücksichtigt<sup>7</sup>.

4. Die Förderung von Mehrsprachigkeit im Allgemeinen ist ein wesentlicher Aspekt der Sprachbildung (Reich 2013: 67f.; Fürstenau 2011: 34-37). Das Erlernen einer Fremdsprache und ihre mögliche Nutzung als Transferbasis für weitere Fremdsprachen (vgl. Siebel 2017: 60-81) sind wichtige Beiträge zur Erreichung dieses Bildungsziels.

Es zeigt sich also, dass die sprachensible Arbeit im Fremdsprachenunterricht neben allgemeinen sprachdidaktischen Ansätzen (z.B. Scaffolding) die folgenden zentralen Aspekte beinhaltet:

- die Förderung der bildungs- und fachsprachlichen Kompetenz in der Zielsprache
- die Förderung der Sprachbewusstheit im Allgemeinen
- die Berücksichtigung und Förderung von Mehrsprachigkeit.

Das Fach Latein nimmt hier eine Sonderstellung ein. Die lateinische Sprache wird rezeptiv gelernt; das Ziel des Fachs ist nicht die Kommunikation in der Fremdsprache. Vielmehr ist die Zielsprache, in der gesprochen und vor allem geschrieben bzw. übersetzt wird, Deutsch.

Zu Recht betonen daher Kipf, Siebel, Große und andere das besondere sprachfördernde Potenzial des Fachs Latein (Kipf 2014: 26; Siebel 2017: 328-330; Große 2017; Weeber 1998: 34, Karl/Tiedemann 2019: 3f., vgl. Jesper 2015: 5-8). Die lateinischen Texte der Originallektüre, auf deren Verständnis der Lateinunterricht abzielt, weisen zumeist ein hohes Maß an Literalität auf. Ihre Übersetzung ins Deutsche erfordert dementsprechend oft die Verwendung einer bildungssprachlichen Ausdrucksweise. Durch die Übersetzung eines lateinischen Textes trainiert man also notwendigerweise das bildungssprachliche Register im Deutschen bei der aktiven Textproduktion. Anzumerken ist hier jedoch, dass das rezeptive Verstehen von bildungssprachlich geprägten Sachtexten und Grammatik-Erklärungen im Lateinbuch oder auch das Verstehen von deutschen „Vokabelbedeutungen“ bei Lernenden,

---

<sup>7</sup> Für eine Orientierung über Charakteristika einzelner Sprachen vgl. die Sprachbeschreibungen im ProDaZ-Kompetenzzentrum unter <https://www.uni-due.de/prodaz/sprachbeschreibung.php> sowie Colombo-Scheffold et al. 2012.

die über keinen umfassenden bildungssprachlichen Wortschatz verfügen, ohne spezielle Hilfen und Förderansätze oft nicht gelingt (vgl. unten Abschnitt 4).

Ein weiterer Aspekt des sprachbildenden Potentials des Fachs Latein ist, dass es wie kein anderes Unterrichtsfach auf Sprachreflexion und Sprachvergleich ausgerichtet ist, da dies durch das beständige Streben nach treffenden Übersetzungen gewissermaßen zum „Kerngeschäft“ des Lateinunterrichts wird. Wer erfolgreich den Lateinunterricht durchläuft, erlebt daher oft ganz bewusst eine Verbesserung der eigenen allgemeinen Sprachkompetenz – zunächst, neben Latein, bezogen auf die Zielsprache der Übersetzung (Deutsch), aber auch, durch Übertragung der erworbenen sprachreflektorischen Kompetenzen, bezogen auf andere Sprachen (vgl. Große 2017: 104; 115-118). Dabei ist es jedoch nicht so, dass fachliche Ziele zurückgestellt würden, um Sprachbildung im Deutschen zu betreiben. Vielmehr ist letztere zentral für das Erreichen fachlicher Ziele im Lateinunterricht (Kipf 2014: 27; Beyer 2017: 14).

Es gibt bislang verschiedene fachdidaktische Ansätze, die auf die Nutzung des sprachbildenden Potentials oder die Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit im Lateinunterricht abzielen.

Siebel (2017) betrachtet das sprachbildende Potential des Lateinunterrichts einerseits in Hinsicht auf die Förderung der deutschen Sprachkompetenz bei DaZ-Lernenden, andererseits in Hinsicht auf den Bereich der Mehrsprachigkeitsdidaktik. Das Ergebnis ihrer Analyse ist, dass der Lateinunterricht für beide Bereiche wertvolles sprachbildendes Potential besitzt (Siebel 2017: 325-334), für dessen verstärkte Nutzung Inhalte und Materialien der Lehrwerke jedoch überarbeitet und erweitert werden müssten. Sie stellt Ansätze vor, durch die aktuelle Lateinlehrwerke sich bemühen, die sprachvergleichende Arbeit im Lateinunterricht verstärkt für eine Förderung der deutschen Bildungssprache zu nutzen (2017: 261-284), und weist auf die Möglichkeit hin, durch den lateinischen Lernwortschatz und Ableitungsstrategien den Zugang zur Fachsprache aller Schulfächer zu erleichtern (Siebel 2017: 329). Besonders ausführlich wird in ihrer Untersuchung das mehrsprachigkeitsdidaktische Potential des Lateinunterrichts analysiert. Latein dient bei diesem Ansatz als Transferbasis für andere romanische Sprachen im Sinne der Interkomprehensionsdidaktik (Siebel 2017: 174). Dieser Ansatz geht nicht von den Lernzielen des Fachs Latein in den aktuellen Lehrplänen aus, sondern sieht das Fach Latein primär in einer unterstützenden Funktion für andere Fremdsprachen. Ziel eines sprachsensiblen Lateinunterrichts ist demnach in erster Linie die Vermittlung eines Wortschatzes, der das Erlernen der genetisch verwandten romanischen

Sprachen erleichtert und über den sich dann auch entsprechende Lehnwörter im Englischen erschließen lassen. Siebel schlägt vor, den Lernwortschatz des Lateinunterrichts auf dieses Ziel hin zu überarbeiten und die Wortschatzarbeit mit entsprechenden Vergleichs-, Ableitungs- und Erschließungsaufgaben zu verbinden (Siebel 2017: 134-137).

Demgegenüber fokussiert Große (2017) den grammatikalischen Aspekt. Grundlage ihres Ansatzes ist die Funktion des Lateinischen als Brückensprache für das Deutsche, also als eine Sprache, die den Lernenden beim Erlernen des Deutschen bzw. bei der Verbesserung ihrer deutschen Sprachkompetenz hilft. Große zeigt auf, dass eine Transferbasis im Sinne der Interkomprehensiondidaktik nicht notwendigerweise über genetische Nähe zur jeweils anderen Sprache verfügen muss (Große 2017: 82-91). Ausschlaggebend für die Brückenfunktion des Lateinischen zum Deutschen sind vielmehr die typologische Nähe (Große 2017: 93-95) und die Reflexionsbasiertheit des Lateinlernens an Schulen (105).

Die Sprachbildung, die bei ihrem Ansatz im Lateinunterricht umgesetzt wird, ist in erster Linie für Lernende mit Deutsch als Zweitsprache gedacht. Dementsprechend entwickelte Große unter Einbezug des Türkischen – das vergleichsweise viele Schülerinnen und Schüler an Berliner Schulen als Erstsprache sprechen – didaktische Ansätze und Materialien, um durch sprachvergleichendes Arbeiten mit türkischsprachigen Lernenden die Nominalflexion im Lateinischen zu erarbeiten und dabei zugleich ihre Sprachkompetenz im Deutschen zu fördern. Ein wichtiges wiederkehrendes Prinzip der verwendeten Materialien ist die Phänomenreduktion, d. h. die Fokussierung auf bestimmte Phänomene (z.B. Präpositionen und Kasusgebrauch), während andere Stellen im Satz z.B. durch Teilübersetzungen vorgegeben oder vorentlastet sind (vgl. Kipf 2014: 35). Dieses Vorgehen entspricht dem Prinzip des Scaffolding (vgl. Kipf 2019: 88).

Der Ansatz ist jedoch zumeist auf elementare Einzelphänomene der deutschen Grammatik fokussiert (Nominalflexion, Artikelgebrauch, lokale Präpositionen), die für den DaZ-Unterricht relevant sind, weniger dagegen auf typische Phänomene oder den Wortschatz der deutschen Bildungssprache.

Ein zentrales Anliegen der Studie ist außerdem die empirische Erforschung der vermuteten Effekte. Der Lateinunterricht ist bislang nur in sehr geringem Maß empirisch, vor allem quantitativ, erforscht worden. Große weist darauf hin, dass Transfer- und Synergieeffekte des Lateinunterrichts im Bereich der deutschen Sprachkompetenz bisher nur im Bereich des

genauen Lesens und metasprachlicher Fähigkeiten, wie Sinn für grammatikalische Richtigkeit und Satzkonstruktionen, empirisch nachgewiesen wurden (Große 2017: 98-100). Es gibt jedoch qualitative Erhebungen, die darauf hinweisen, dass viele Lateinlernende den Lateinunterricht als förderlich für ihre eigene Sprachkompetenz im Deutschen wahrnehmen (Kipf 2014: 32f.; Große 2017: 104), was auch im qualitativen Teil von Großes eigener Untersuchung bestätigt wurde (Große 2017: 346f.). In ihrem Forschungsprojekt wurde unter anderem die Effektivität der Unterrichtsansätze hinsichtlich lateinischer und deutscher Sprachkompetenzen quantitativ evaluiert, jedoch wurde die Untersuchung mit einer kleinen Stichprobe durchgeführt und fand in einem sehr eng begrenzten Feld des lateinischen grammatikalischen Anfangsunterrichts statt. Entsprechend erklärt Große selbst, dass die Studie lediglich einen pilotierenden Ansatz in die wissenschaftliche Erforschung des sprachbildenden Effekts des Lateinunterrichts für Lernende mit Deutsch als Zweitsprache darstellt (Große 2017: 363).

In folgenden Punkten unterscheidet sich dieser Ansatz vom sprachsensiblen Fachunterricht in anderen Fächern:

1. Der Ansatz geht teilweise von Phänomenen der elementaren deutschen Grammatik aus, in deren aktiver Beherrschung die Lernenden gefördert werden sollen, leitet daraus Unterrichtsziele für den Lateinunterricht ab und misst auch den Erfolg der Sprachbildungsmaßnahme zum Teil an Sprachprodukten im Deutschen, die von Texten und Inhalten des Lateinunterrichts losgelöst sind (Große 2017: 186-189; 277-321). Somit folgt er nicht dem Prinzip, dass die Lerninhalte und Anforderungen des Fachs alleiniger Ausgangspunkt und Ziel des sprachsensiblen Fachunterrichts sind.
2. Der Ansatz versteht sprachsensiblen Lateinunterricht in erster Linie als sprachbildenden Ansatz für Lernende mit Deutsch als Zweitsprache bzw. Lernende mit „Migrationshintergrund“. Der sprachensible Fachunterricht dagegen berücksichtigt zwar die besonderen Voraussetzungen und Bedarfe mehrsprachiger Lernender und bezieht diese mit ein, beschränkt sich jedoch nicht darauf. Entscheidend für das erfolgreiche Lernen im Fach sind, wie eingangs beschrieben, oft weniger die alltagssprachlichen Fähigkeiten im Deutschen, sondern vielmehr die bildungssprachlichen Kompetenzen der Lernenden. Es besteht kein direkter kausaler Zusammenhang zwischen Mehrsprachigkeit bzw. „Migrationshintergrund“ und einem erhöhten Bedarf an bildungssprachlicher

Förderung oder Unterstützung im Fachunterricht. Ein türkeistämmiger Schüler kann über deutlich höhere bildungssprachliche Kompetenzen im Deutschen verfügen als ein einsprachig deutsch aufwachsender Schüler mit einem bildungsfernen familiären Hintergrund (vgl. v. Dewitz et al. 2016: 5). Daher berücksichtigt der sprachensible Fachunterricht die (bildungs-)sprachlichen Lernvoraussetzungen und Anforderungen des Fachs für alle Lernenden und fördert die für das Lernen im Fach erforderlichen bildungssprachlichen Kompetenzen (vgl. Kipf 2019:78) im Sinne einer durchgängigen Sprachbildung.

Ähnlich wie Große befassen sich Jesper et al. (2015) in ihren Empfehlungen für den Lateinunterricht ebenfalls mit dem sprachbildenden Potential im grammatikalischen Bereich und haben dabei einen speziellen Fokus auf Lernende, deren Erstsprache nicht Deutsch ist. Sie bieten eine Reihe von Vorschlägen und Aufgabenbeispielen, durch die man im Rahmen von Übersetzungsübungen im Lateinunterricht einzelne Phänomene der deutschen Sprache fokussieren und mit differenzierten Materialien fördern kann. Außerdem nehmen die Autorinnen und Autoren die konkrete Berücksichtigung von Herkunftssprachen bei mehrsprachigen Lernenden in den Blick: In einer kurzen Übersicht stellen sie die wichtigsten sprachlichen Phänomene häufiger Erstsprachen an deutschen Schulen dar. Ausdrückliche Zielsetzung der didaktischen Anregungen und Materialien ist die Förderung von Lernenden, die „Defizite im Gebrauch der deutschen Sprache haben“ (Jesper et al. 2015: 8). Im Einleitungstext erwähnen die Autoren, dass dies nicht nur Kinder und Jugendliche „nichtdeutscher Herkunftssprache“, sondern auch „Kinder und Jugendliche aus bildungsfernen Schichten“ sein können (ebd. S. 9), die Materialien sind jedoch auf die erste Gruppe und auf „Fehler, die auf Interferenzen zurückgehen“ (ebd. S. 35) fokussiert.

Im Unterschied dazu bieten das Dissertationsprojekt „Herkunftssprachen im Lateinunterricht“ von Janssen (2017)<sup>8</sup> und Studienprojekte von Praxissemester-Studierenden der Universität Wuppertal (Freund/Janssen 2019) Ansätze zur produktiven Nutzung von Herkunftssprachen im Lateinunterricht. Hier werden andere mitgebrachte Sprachen außer Deutsch in den Sprachvergleich mit einbezogen und so für eine umfassendere Sprachbildung genutzt. Viele Sprachen, die die Lernenden sprechen, weisen Parallelen zum Lateinischen auf, die die deutsche Sprache nicht besitzt. So gibt es z.B. im Türkischen einen Ablativ, und das

---

<sup>8</sup> <https://www.kolbi.uni-wuppertal.de/de/erste-foerderphase/b2-weiter-entwicklung-von-reflexions-und-feedbackformaten/interkulturelle-bildung-und-mehrsprachigkeit-im-lateinunterricht.html> (18.05.2020).



Prädikat steht in türkischen Sätzen normalerweise hinter dem Objekt (vgl. auch Kipf 2014: 43-58). Die Stärke solcher Ansätze liegt darin, dass sie das Potential eines positiven Transfers aufzeigen, mit dem umfassenden Sprachvergleich ein vertieftes Verständnis auch anderer mitgebrachter Sprachen fördern und der impliziten Sprachhierarchie im Schulunterricht entgegenwirken. Vorschnelle Zuschreibungen von Defiziten werden vermieden, Sprachen wie Türkisch, Arabisch oder Russisch stehen als Vergleichsmedium auf einer Stufe mit Deutsch und den „prestigeträchtigen“ Schulfremdsprachen Englisch oder Französisch, und die Wertschätzung für diese Sprachen wird so bei allen Beteiligten gefördert (vgl. Janssen 2017: 141f)<sup>9</sup>.

#### **4 Desiderata im Fach Latein**

Sprachbildende Ansätze im Fach Latein stehen vor einer Grundsatzfrage, die Auswirkungen auf die Funktion und die Ausgestaltung dieser Ansätze hat: Dient der sprachensible Lateinunterricht in erster Linie dem Erwerb von Kompetenzen, die in anderen Unterrichtsfächern gebraucht werden, ist er also gewissermaßen „Zulieferer“ für andere Fächer, oder zielt der sprachensible Lateinunterricht in erster Linie auf Kompetenzen ab, die für das Lernen im Fach Latein benötigt werden, dient also den eigenen fachlichen Lernzielen? Die Beantwortung dieser Frage scheint aus historischen Gründen nicht so selbstverständlich zu sein, wie das in anderen Fächern der Fall ist. Spätestens seit der Theorie der formalen Bildung gründete das Fach Latein seine Stellung im Fächerkanon der Schule immer zu einem gewissen Teil auf den Nutzen, den das Erlernen der lateinischen Sprache für das Lernen in anderen Fächern hat (vgl. Siebel 2017: 156-184).

Den hier vorgestellten Ansätzen zu einem sprachsensiblen Lateinunterricht liegt dementsprechend das Anliegen zugrunde, das zweifellos vorhandene sprachbildende Potenzial des Lateinunterrichts für alle nutzbar zu machen – auch für die, die Bedarf an einer Förderung ihrer bildungssprachlichen Kompetenzen im Deutschen haben.

Was man dabei jedoch berücksichtigen muss, ist das Phänomen, dass dieser sprachbildende Effekt eintreten kann, ohne dass die Lernenden ausreichende Leistungen im Fach Latein erbringen. Die sprachbildende Wirkung hängt nicht davon ab, dass man eine bestimmte Sprachkompetenz im Lateinischen erworben hat. Diese Sprachkompetenz im Lateinischen ist

---

<sup>9</sup> Zum Einbezug mitgebrachter Sprachen bei der Wortschatzarbeit vgl. Vogel 2017.

jedoch das ausgewiesene Ziel der Lehrpläne und muss in Leistungsüberprüfungen nachgewiesen werden. Die Realität im Lateinunterricht an deutschen Schulen ist vielfach die, dass der Lateinunterricht zwar bei vielen tatsächlich ein gewisses sprachbildendes Potenzial entfaltet und zu größerer Sprachbewusstheit führt, ein großer Teil der Lernenden aber dennoch an den eigentlichen Anforderungen des Lateinunterrichts scheitert und dessen Lernziele nicht erreicht. Die Gründe hierfür sind vielfältig, aber ein ganz wesentlicher Grund ist das Fehlen der notwendigen *Voraussetzungen* im bildungssprachlichen Bereich, und zwar in erster Linie im Bereich des bildungssprachlichen deutschen Wortschatzes.

Sprachsensibler Unterricht macht die bildungssprachlichen Anforderungen für den Gebrauch der deutschen Sprache im Fachkontext transparent und berücksichtigt die für den Erwerb der fachlichen Kompetenzen notwendigen sprachlichen Voraussetzungen bei der Planung. Vergleicht man die in Kapitel 2 dargestellten Beobachtungen zum Mathematikunterricht mit dem Lateinunterricht, so lässt sich Folgendes feststellen:

### **1. Wortschatz der lateinischen Texte**

Durch die thematischen Bereiche, aus denen die Originaltexte der lateinischen Lektüren im Unterricht stammen (Politik, Philosophie, Geschichte etc.), ist der lateinische Lernwortschatz in besonders hohem Maße von Anfang an bildungssprachlich geprägt (z.B. *auctor, clementia, colere, probare, contemnere, fatum, foedus, mandare, mos, potestas, subire* ...). Auch die zu lernenden „deutschen Bedeutungen“ gehören zu einem großen Teil dem bildungssprachlichen Register an und sind einem großen Teil der Lernenden nicht geläufig (z.B. *Gewährsmann, Urheber, Milde, billigen, gutheißen, geringschätzen, Schicksal, Bündnis, anvertrauen, Brauch, Amtsgewalt, auf sich nehmen* ...) <sup>10</sup>. Sie müssen sich jedoch zumeist über diese deutsche „Brücke“ das semantische Feld der lateinischen Wörter erschließen, denn mit diesen Begriffen wird es ihnen präsentiert. Überdies wird beim Fremdsprachenlernen generell meist die stärkere Sprache als Transferbasis herangezogen (vgl. Müller-Lancé 2003: 5). Die stärkere Sprache ist aber bei den Lernenden, ob einsprachig deutsch oder mehrsprachig, sicherlich Deutsch und nicht Latein. Darüber hinaus wird außerdem an vielen Stellen der Lehrwerke und

---

<sup>10</sup> Diese wichtige Beobachtung findet sich auch bei Beyer 2017: 14 und Karl/Tiedemann 2018: 6f. Hier wird allerdings nicht darauf hingewiesen, dass dies nicht auf vereinzelte lateinische Vokabeln, sondern auf einen sehr großen Teil des Wortschatzes zutrifft. Auch Kipf 2019 weist in einem kurzen Absatz auf die Bedeutung der Wortschatzarbeit in diesem Zusammenhang hin. Bisher gibt es aber kaum Material für die wichtige Semantisierungsarbeit, die eine Vielzahl der „deutschen Bedeutungen“ erfordert. Auch die angekündigten Lösungen zur entsprechenden Anregung (1) finden sich aktuell nicht im Downloadbereich des Verlags (Stand Mai 2020).

bei der Originallektüre von den Lernenden erwartet, dass sie sich von den gelernten Bedeutungen im Vokabelverzeichnis lösen und innerhalb des semantischen Felds eines Wortes einen anderen, passenderen (oft bildungssprachlichen) deutschen Ausdruck wählen.

Zu bedenken ist hierbei vor allem, dass die sprachbildende Wirkung nicht einfach dadurch eintritt, dass die Lernenden im Lateinunterricht mit diesem deutschen Sprachregister konfrontiert werden, ebenso wenig wie Lernende durch den bildungssprachlichen Anteil der Textaufgaben im Mathematikunterricht „automatisch“ sprachlich gefördert werden. Die entsprechenden sprachlichen Phänomene und Begriffe müssen gezielt erarbeitet und thematisiert werden. Für den Lateinunterricht kommt erschwerend hinzu, dass eine sichere Beherrschung des lateinischen Wortschatzes – vor der Grammatik- und Formenkenntnis – die wichtigste Grundlage für jegliches Textverständnis ist (vgl. Florian 2017; Große 2017: 135). Der Behandlung der verlangten deutschen Bedeutungen muss im Unterricht dementsprechend große Beachtung geschenkt werden. Wenn das sprachbildende Potenzial des Lateinunterrichts darin besteht, dass „das Umsetzen lateinischer Texte ins Deutsche [...] den Schüler [zwingt], auch Wörter und Konstruktionen zu benutzen, die er sonst vermieden hätte“ (Fengler 2000: 4f.; vgl. Große 79; 104), so muss man hierzu feststellen, dass Lernende nur das „vermeiden“ können, was sie kennen. Auf etwas, das sie nicht kennen, können sie jedoch beim Lernen nicht zurückgreifen. Es muss ihnen gezielt vermittelt werden. Die bildungssprachlichen Kompetenzen, die benötigt werden, um einen Zugang zu den Wörtern und Texten im Lehrwerk zu bekommen, werden aber im Lateinunterricht und auch in den Lehrwerken selbst derzeit nach wie vor meist stillschweigend und unbewusst vorausgesetzt und lediglich bei eventuell auftretenden Schwierigkeiten spontan „en passant“ behandelt. Dem liegen jedoch zumeist kein didaktisches Konzept und keine systematische Vorbereitung und Planung zugrunde.

Der erste Schritt einer sprachsensiblen Unterrichtsplanung in anderen Fächern ist die Analyse von Unterrichtseinheiten hinsichtlich ihrer (bildungs-)sprachlichen Anforderungen im Deutschen. Eine exemplarische Analyse der Lektion 15 des Lehrwerks *Latinum B*<sup>11</sup> ergibt Folgendes:

---

<sup>11</sup> Das Lehrwerk ist zwar für einen Intensivkurs und damit eine ältere Schülerschaft gedacht und didaktisch teilweise veraltet, doch kann man sich durch vergleichbare Analysen modernerer Lehrwerke leicht davon überzeugen, dass die Situation dort vergleichbar ist.

- Deutsche Vokabelbedeutungen in der Vokabelliste zur Lektion, die bildungssprachlich sind und bei einem Großteil der Lernenden nicht vorausgesetzt werden können, sind z.B.:  
sich begeben (*se conferre*)  
ertragen (*ferre*)  
irren (*errare*)  
verzweifeln (*desperare*)  
Widerstand leisten (*repugnare*)  
ein Gesetz einbringen (*legem ferre*)  
Geschrei erheben (*clamorem tollere*)  
...
- Bildungssprachliche bzw. in der Alltagssprache selten verwendete Ausdrücke und Strukturen einer deutschen Modell-Übersetzung der Lektionstexte (Auszüge):  
Dafür wurden viele Gründe angeführt. Deren einer war, dass ... (*Wortwahl, Genitiv eines Pronomens*)  
Ihre Felder konnten ... nur schlecht bebaut/bestellt werden. (*Wortwahl, Passiv*)  
... wurden in äußerste Not und Armut getrieben. (*Passiv, bildungssprachliche Kontextbedeutung*)  
Die Senatoren taten Tiberius Gracchus Gewalt an. (*alltagssprachlich ungebräuchliche Kollokation im Dt.*)

Die möglichen deutschen Ausdrücke für *agros colere* sind den meisten Personen in ihrer deutschen Alltagssprache nicht geläufig. Bei dem deutschen Wort „bebauen“ werden die meisten zunächst an Gebäude denken, die auf den Feldern errichtet werden. Der eigentlich gängigere deutsche Ausdruck wäre zudem „(ein Feld) bestellen“, was sich jedoch in den Bedeutungsangaben zur Vokabel *colere* nicht wiederfindet. Es ist nicht zu erwarten, dass Lernende, selbst solche mit bildungssprachlichem Hintergrund, von selbst auf den Gedanken kommen, hier das Wort „bestellen“ zu verwenden, das sie vermutlich allenfalls im Kontext des Online-Handels kennen.

„Treiben“ ist ebenfalls keine zu lernende Bedeutung von *pellere* in dieser Lektion; es handelt sich um eine Kontextbedeutung eines neuen, bis dato noch unbekanntes lateinischen Wortes, die aber im Deutschen eher bildungssprachlich ist.

*Affere* ist Lernvokabel der Lektion; die angegebenen Bedeutungen sind: „herbeibringen, melden, antun“. „Gewalt antun“ ist aber Vielen kein vertrauter deutscher Ausdruck, und insbesondere die Verwendung des Verbs „antun“ mit einem Substantiv als Akkusativobjekt erschließt sich den meisten nicht ohne Weiteres. „*Vim afferre*“ wird nicht unter den Redewendungen zur Lektion genannt.

Zu den syntaktischen Strukturen ist Folgendes zu sagen: Die Verwendung des Genitivs (ganz besonders bei Pronomina) sowie das Passiv (besonders wenn das Partizip und die Form von „werden“ durch andere Satzglieder voneinander getrennt sind) und seine Unterscheidung vom Futur (das ebenfalls mit werden gebildet wird) gehören zu den sprachlichen Phänomenen, die für viele, auch einsprachig deutsche Lernende, schwierig sind, weil sie in der Alltagssprache selten verwendet werden.

Bedenkt man nun noch, dass Vokabeln des lateinischen Lernwortschatzes im Rahmen der Übungen und Texte der Lehrwerke generell zu wenig umgewälzt werden, um ins Langzeitgedächtnis überzugehen und eine sichere Anwendung zu ermöglichen, dass ein Teil der angegebenen deutschen Lernbedeutungen an keiner einzigen Stelle im jeweiligen Lehrwerk gebraucht wird (vgl. Beyer 2018; Kuhlmann/Horstmann 2018: 33), dass aber dagegen mitunter „nicht gelernte“, passendere Kontextbedeutungen gefordert sind (siehe oben), dann liegt auf der Hand, wie wenig das sprachbildende Potential in diesem Bereich nach wie vor für diejenigen Lernenden nutzbar wird, die diese Kompetenzen nicht schon in den Lateinunterricht mitbringen, und wie wenig überraschend es ist, dass ein großer Teil dieser Lernenden im Lateinunterricht relativ schnell dem Unterricht nicht mehr folgen kann und die fachlichen Ziele nicht erreicht. Zudem spielt die Wortschatzarbeit generell in den meisten Lehrwerken noch immer eine untergeordnete Rolle (Kipf/Kuhlmann 2014: 51; Van den Loo 2016: 135-139) und es gibt kaum Material, das zu einer echten Konzeptbildung führt (vgl. Große 2017. 141).

## **2. Syntax der lateinischen Sätze**

Die Strukturen der lateinischen Sätze sind häufig durch nominale Konstruktionen (Partizipialkonstruktionen, Gerundiale) stark verdichtet, vergleichbar mit dem verdichtenden Nominalstil in der deutschen Bildungssprache. Es ist zu erwarten, dass Lernende, denen solche Strukturen in deutschen Lehrbuch- und Aufgabentexten Schwierigkeiten bereiten, auch größere Schwierigkeiten haben werden, diese lateinischen Strukturen in eine passende deutsche Struktur umzuformen, da ja bereits das „Auseinanderfalten“ im Deutschen, also das

Umformulieren von verdichteten deutschen Strukturen in weniger verdichtete und semantisch eindeutigeren deutschen Strukturen (vor allem Nebensätze) meist nicht auf Anhieb gelingt.

### **3. Deutsche Texte in Latein-Lehrwerken**

Die Satzstrukturen und Wortwahl der (oft für das Textverständnis wichtigen) Einleitungstexte zu Lehrbuchlektionen, der Sachtexte in den Lektionen und der Erklärungstexte in den Begleitgrammatiken (vgl. hierzu auch Große 2017: 139ff.) sind genauso bildungssprachlich geprägt wie die Lehrbuchtexte in anderen Fächern, z.B. Geschichte, Mathematik, Biologie etc. Im Sinne einer sprachsensiblen Ausrichtung müsste der Lateinunterricht ähnlich wie diese Fächer die Lesefähigkeit für solche Texte gezielt aufbauen und ggf. mit zeitweiligen Unterstützungsangeboten (Scaffolds) oder mit Vorentlastungsaufgaben arbeiten. Genau wie in den anderen Fächern kann man dagegen nicht erwarten, dass alle Lernenden diese Texte ohne Weiteres lesen und verstehen können.

## **5 Fazit**

Das sprachbildende Potential des Lateinunterrichts gerade im Bezug auf die konzeptionelle Schriftsprachlichkeit (Bildungssprache) im Deutschen ist zweifellos vorhanden und wird auch von sehr vielen Lernenden wahrgenommen. Nicht selten ist es sogar die wichtigste Motivation für die Wahl des Fachs Latein.

Dennoch kann der Lateinunterricht, wie er derzeit – auch durch die Konzeption der Lehrwerke und curriculare Vorgaben bedingt – durchgeführt wird, dieses Potenzial bislang nicht für alle Lernenden im ausreichenden Maße fruchtbar werden lassen. Gerade den Lernenden, denen noch bildungssprachliche Kompetenzen fehlen und die diese Förderung am dringendsten benötigen, bleibt der Zugang zur lateinischen Sprache und zum Sprachregister der geforderten deutschen Übersetzungen nach wie vor in weiten Teilen verschlossen, da die bildungssprachlichen Voraussetzungen für die Bewältigung der Lerninhalte der Lektionen noch nicht ausreichend in den Blick genommen werden.

Außerdem ist zu bedenken, dass ein sprachsensibler Fachunterricht immer auf die Lernziele und Lerninhalte des Fachs ausgerichtet ist und von diesen ausgeht. Gelungener sprachsensibler Lateinunterricht muss sich daran messen lassen, ob die sprachsensiblen Lernangebote dazu führen, dass die Lernenden die Ziele des Fachs (wie in den Kernlehrplänen festgelegt) erreichen. Da die Fähigkeit, eine angemessene deutsche Übersetzung zu verfassen, sowie

---

Sprachreflexion zu diesen Zielen gehören, dient die bildungssprachliche Förderung des Deutschen aber in der Tat in besonderem Maße den genuinen Lernzielen des Fachs Latein. Doch dieses Ziel darf nicht über den lateinischen Lernzielen stehen. Die Lernziele des Fachs müssen maßgeblich bleiben. Das heißt, dass die deutschen Strukturen, für die Förderbedarf in einer Lerngruppe festgestellt wurde, die Lerninhalte des Lateinunterrichts nur dann bestimmen, wenn diese Strukturen auch tatsächlich für das Verständnis eines lateinischen Wortes oder für eine richtige und angemessene deutsche Übersetzung gebraucht werden. Die Herangehensweise muss außerdem mit anderen didaktischen Prinzipien des Fachs vereinbar sein, z.B. mit dem Prinzip, dass ein deutscher Grammatikfehler in einer Klassenarbeit nicht als Fehler gezählt wird, wenn er den Sinn des Satzes nicht verfälscht, da im Lateinunterricht eben nicht die Sprachkompetenz im Deutschen, sondern die Sprachkompetenz im Lateinischen (meist dokumentiert durch den Nachweis des Textverständnisses anhand einer deutschen Übersetzung) bewertet wird. Es muss deutlich erkennbar sein, dass das Fach Latein nicht einseitig für die Förderung der deutschen Sprache instrumentalisiert wird, sondern dass es seine eigenen Lernziele bzw. Kompetenzerwartungen hat und im Rahmen eines sprachsensiblen Fachunterrichts fachbezogen diejenigen deutschen Sprachkompetenzen fördert, die für das Erreichen dieser Ziele notwendig sind. Die deutsche Sprache muss verstärkt als Lernmedium, nicht nur als Lernziel des Fachs Latein verstanden werden.

Schließlich ist anzumerken, dass der Anspruch des Fachs Latein, im Fächerkanon der weiterführenden Schulen erhalten zu bleiben, trotz allem nicht in erster Linie auf seinem sprachbildenden Potential basiert<sup>12</sup>, sondern auf der Tatsache, dass es in kultureller, historischer und sprachlicher Hinsicht ein Grundlagenfach der europäischen Kultur und Wissenschaft ist. Lateinunterricht ist in allen seinen Bereichen zu einem sehr großen Teil Kulturunterricht und öffnet Lernenden den Zugang zum kulturhistorischen Erbe Europas. Die Lernenden selbst beginnen das Fach oft mit einer hohen Motivation und mit großem Interesse gerade in Bezug auf diesen kulturhistorischen Bereich. Das Interesse vergeht dann aber häufig irgendwann angesichts der sprachlichen Anforderungen, die für einen großen Teil der Lernenden nicht oder nur mit größten Anstrengungen (die dann doch meist nur zu einer mäßigen Note führen) zu bewältigen sind. Im Fach Latein steht die Sprache selbstverständlich

---

<sup>12</sup> Das sprachbildende Potential könnten andere Fremdsprachen genauso entfalten, wenn sie entsprechend sprachreflexiv und mit einem entsprechenden Fokus auf Übersetzungen unterrichtet würden. Gleichwohl kann man mit Recht bezweifeln, dass dies für moderne Fremdsprachen, die gesprochen werden und der Kommunikation dienen sollen, im gleichen Maße sinnvoll ist wie für das Lateinische.

im Zentrum des Unterrichts. Sie existiert jedoch nicht losgelöst von den kulturhistorischen Aspekten, sondern ist gerade im semantischen Bereich eng mit diesen verknüpft.

Der Lateinunterricht der Zukunft sollte dieses kulturhistorische Interesse, das viele Lernende anfangs mitbringen, stärker nutzen und vermehrt in den Aufbau der sprachlichen Kompetenzen, z.B. in die Bildung von Konzepten zu lateinischen Begriffen, mit einbeziehen. Dazu gehören Einblicke in „fremdkulturelle Schemata“, die den Wörtern zugrunde liegen, und in den historischen Kontext von Wortbedeutungen sowie ein Bewusstsein für die Kontextgebundenheit der „deutschen Bedeutung“ (vgl. Florian 2017: 10f.; Van den Loo 2016: 138-140; Daum 2016: 46-55; 72) – Bereiche, die sich gut mit den kulturhistorischen Themenbereichen des Lateinunterrichts verknüpfen lassen und so für die sprachliche und kulturelle Bildung zugleich nutzbar gemacht werden können. Vor allem aber muss der sprachensible Lateinunterricht die sprachlichen Voraussetzungen, die Vielen den Zugang zur lateinischen Sprache erschweren, stärker bei der Planung berücksichtigen und Lernangebote bereitstellen, die geeignet sind zu verhindern, dass ein Großteil der Lernenden aufgrund fehlender bildungssprachlicher Voraussetzungen die Ziele des Fachs nicht erreicht.

Der wichtigste Bereich, in dem hier Handlungsbedarf besteht, ist der Bereich des Wortschatzes. Ohne die sichere Beherrschung eines lateinischen Grundwortschatzes kann in der Regel kein echtes Textverständnis aufgebaut werden, und ohne einen entsprechenden bildungssprachlichen deutschen Wortschatz als Grundlage erschließt sich auch ein großer Teil des lateinischen Lernwortschatzes den meisten Lernenden nicht, da dieser zumeist über die deutschen Bedeutungsangaben erarbeitet, gelernt und angewendet wird. Sprachsensibler Lateinunterricht muss also dafür Sorge tragen, dass der bildungssprachliche deutsche Wortschatz, der für die Erschließung des lateinischen Lernwortschatzes und für die Abfassung einer angemessenen deutschen Übersetzung erforderlich ist, den Schülerinnen und Schülern, die über diesen deutschen Wortschatz noch nicht verfügen, zusammen mit dem lateinischen Wortschatz vermittelt und in der nötigen Weise vertieft und geübt wird. Dazu braucht der Lateinunterricht neue didaktische Ansätze, Aufgabenformate und Materialien.

Diese Forderung lässt sich sehr gut mit anderen innovativen Ansätzen der Lateindidaktik verbinden, z.B. mit der Einführung alternativer Formen der Dokumentation des Textverständnisses (jenseits der deutschen Übersetzung) oder der Aufgabe des Primats der deutschen Übersetzung aus dem Lateinischen im Unterricht. Gerade DaZ-Lernende haben manchmal größere Probleme mit der deutschen Rekodierung als mit dem Verständnis des



lateinischen Textes (vgl. Siebel 2017: 150). Wenn nicht mehr jeder einzelne Satz eines jeden Textes ins Deutsche übersetzt werden muss, können Lateinlehrkräfte die Abschnitte, die tatsächlich übersetzt werden, intensiver behandeln und verstärkt für die Sprachbildung und Sprachreflexion nutzen.

Dieses Vorgehen bedeutet nicht etwa, dass man einen defensiven Ansatz im sprachsensiblen Lateinunterricht zugrunde legen, also sprachliche Schwierigkeiten vermeiden würde. Um Textverständnis auch ohne Übersetzung zu dokumentieren, müssen die Lernenden den Text verstanden, d. h. die notwendigen Kompetenzen in der lateinischen Sprache erworben haben. Der sprachensible Lateinunterricht, der dieses Textverständnis anbahnt, berücksichtigt die sprachlichen Lernvoraussetzungen im Deutschen, die den Erwerb dieser Kompetenzen behindern können. Alternative Formen der Dokumentation des Textverständnisses in Leistungsüberprüfungen bedeuten daher nicht unbedingt eine Vereinfachung, sondern stellen vielmehr eine Möglichkeit dar, dafür zu sorgen, dass der Nachweis tatsächlich vorhandener Sprachkompetenz im Lateinischen nicht durch Schwierigkeiten bei der Rekodierung behindert wird. Im Sinne eines sprachsensiblen und sprachbildenden Lateinunterrichts sollte die Rekodierung vor allem in Lernaufgaben immer eine wichtige Rolle spielen. Sie kann jedoch gerade in Leistungsüberprüfungen fokussierter und zielgerichteter eingesetzt werden, z.B. an den Stellen, an denen durch eine Rekodierung sprachreflektorische Kompetenzen dokumentiert werden können.

Um durch sprachsensiblen Fachunterricht die Lernleistungen der Schülerinnen und Schüler nachhaltig zu fördern, ist zusammenfassend Folgendes nötig:

1. Konsequente Orientierung der sprachsensiblen und sprachbildenden Lernangebote an den Unterrichtszielen des Fachs Latein
2. Berücksichtigung der Anforderungen, die das Fach Latein an die bildungssprachlichen Kompetenzen im Deutschen stellt
3. Ein größeres Gewicht auf der Wortschatzarbeit als Grundlage für jedes Textverständnis, verbunden mit Lernangeboten zum benötigten bildungssprachlichen deutschen Wortschatz: Gerade die wichtige Semantisierung der „deutschen Bedeutungen“ (vgl. Anm. 9) darf nicht nur en passant bei spontan auftretenden Übersetzungsproblemen erfolgen, sondern muss (im Sinne des Makro-Scaffolding; vgl. Kniffka 2010) bereits bei der Planung des Unterrichts und vor allem in Lehrwerken berücksichtigt werden.

4. Berücksichtigung der (bildungs-)sprachlichen Lernvoraussetzungen und Förderung aller Lernenden, nicht nur derjenigen, die Deutsch als Zweitsprache sprechen

Lehrkräfte, die ihren Lateinunterricht nach den hier vorgestellten Prinzipien und Ansätzen sprachsensibel gestalten, müssen keine Sorge haben, dass diejenigen, die die bildungssprachlichen Voraussetzungen für die Anforderungen des Fachs Latein bereits mitbringen, nicht von den (gleichwohl differenziert zu gestaltenden) Lernangeboten profitieren. Untersuchungen zum sprachsensiblen Unterricht im Fach Mathematik haben gezeigt, dass von einer solchen fachbezogenen Spracharbeit alle Lernenden fachlich und sprachlich profitieren, am meisten sogar die sprachlich starken (vgl. Prediger/Wessel 2018: 375-377; 379).

Ein so verstandener sprachsensibler Lateinunterricht erhöht die Attraktivität des Fachs Latein. Er macht das sprachbildende Potential des Fachs für alle Lernenden in größerem Umfang nutzbar, verbessert insgesamt die Lernleistungen im Fach Latein und sorgt so auch dafür, dass die Motivation und das Interesse für das Fach in größerem Maße erhalten bleiben, als es derzeit der Fall ist.

## Literatur

- Becker-Mrotzek, M. (2019). Bildungssprache und sprachliche Bildung fördern. In: Decker, L.; Schindler, K. (Hrsg.). Von (Erst- und Zweit-)Spracherwerb bis zu (ein- und mehrsprachigen) Textkompetenzen (KöBeS 13), 141-151.
- Beese, M. (2010). Sheltered Instruction Observation Protocol. The SIOP Model – ein Modell zum integrierten Fach- und Sprachenlernen in allen Fächern mit besonderem Fokus auf Zweitsprachenlernende, abrufbar unter: <https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/siop.pdf>.
- Beese, M., Benholz, C., Chlosta, C., Gürsoy, E., Hinrichs, B., Niederhaus, C., Oleschko, S. (2014). Sprachbildung in allen Fächern, DLL 16, Stuttgart: Klett.
- Beyer, A. (2017). Sprachbildung im Lateinunterricht – Wie Phönix aus der Asche?!, Forum Classicum 60,1, 10-16.
- Beyer, A. (2018). Das Lateinlehrbuch aus fachdidaktischer Perspektive, Heidelberg: Winter Verlag.
- Butzkamm, W. (1978). Aufgeklärte Einsprachigkeit. Zur Entdogmatisierung der Methode im Fremdsprachenunterricht, 2. Aufl., Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Butzkamm, W. (1990). Die kompliziertere Lösung ist die richtige: Aufgeklärte Einsprachigkeit. Rückblick und Ausblick, Der fremdsprachliche Unterricht 24, Heft 104, 4-17.
- Butzkamm, W. (2003). Die Muttersprache als Sprach-Mutter: ein Gegenentwurf zur herrschenden Theorie, französisch heute 34, 2, 174 – 192.
- Butzkamm, W. (2007): Schwache Englischleistungen – woran liegt's? Glanz und Elend der Schule oder die Wirklichkeit des Fremdsprachenschülers, Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 12,1, 1-17.
- Colombo-Scheffold, S., Fenn, P. Jeuk, S., Schäfer, J. (2012). Ausländisch für Deutsche. Sprachen der Kinder - Sprachen im Klassenzimmer, Stuttgart: Klett.
- Cummins, J. (1979). Cognitive/Academic Language Proficiency, Linguistic Interdependence, the Optimum Age Question and Some Other Matters, Working papers on bilingualism, 19, 197–205.
- Daum, M. (2016). Wortschatz und Lehrbuch. Ein Kriterienkatalog für die Wortschatzkonzeption in Lateinlehrwerken, Ars Didactica 2, Speyer: Kartoffeldruck-Verlag Kai Brodersen.
- Dewitz, C. v., Grießbach, J., Titz, C., Geyer, S. (2016). Sprachliche Heterogenität in Kita und Schule, BiSS-Journal 5 (Sprachliche Heterogenität), 4-11, abrufbar unter: <https://biss-sprachbildung.de/publikationen/biss-journale/>.
- Dörsam, D., Portner, H. (2013). Mit der Sprache muss man rechnen – mit den Wörtern auch, FörMig Material zur durchgängigen Sprachförderung, hrsg. v. d. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft, Berlin, abrufbar unter [http://www.foermig-berlin.de/materialien/Web\\_Mit\\_der\\_Sprache.pdf](http://www.foermig-berlin.de/materialien/Web_Mit_der_Sprache.pdf).
- Enzenbach, C, Krabbe, H., Fischer, H. E. (2019). Textsortenfähigkeiten und fachliches Verständnis beim Schreiben im Physikunterricht. In: Roll, H., Bernhardt, M., Enzenbach, C., Fischer, H. E., Gürsoy, E., Krabbe, H., Lang, M., Manzel, S., Uluçam-Wegmann, I. (Hrsg.), Schreiben im Fachunterricht der Sekundarstufe I unter Einbeziehung des Türkischen.

Empirische Befunde aus den Fächern Geschichte, Physik, Technik, Politik, Deutsch und Türkisch, Münster et al.: Waxmann, 173-193.

Feilke, H. (2012). Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln, Praxis Deutsch 233, 4-13.

Fengler, C. (2000). Lateinunterricht und ausländische Schüler – ein Erfahrungsbericht, Pegasus 1, 1-12.

Florian, L. (2017). So übersetzen Schüler wirklich, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Frank, M., Gürsoy, E. (2014a). Sprachbewusstheit im Mathematikunterricht in der Mehrsprachigkeit – Zur Rekonstruktion von Schülerstrategien im Umgang mit sprachlichen Anforderungen von Textaufgaben. In: Ferraresi, G., Liebner S. (Hrsg.), SprachBrückenBauen, Göttingen: Universitätsverlag, 29-46.

Frank, M. / Gürsoy, E. (2014b). Professionalisierung von Mathematiklehrkräften in der mehrsprachigen Migrationsgesellschaft. In: Fäcke, C. / Rost-Roth, M. / Thaler, E. (Hrsg.), Sprachenausbildung. Sprachen bilden aus. Bildung aus Sprachen. Dokumentation zum 25. Kongress für Fremdsprachendidaktik der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF-Sammelband). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 113–121.

Frank, M., Gürsoy, E. (2015). Sprachliches Verstehen im Mathematikunterricht – Studien zum Umgang mit Textaufgaben in der Sekundarstufe I und Perspektiven für die Lehrerbildung. In: Benholz, C., Frank, M., Gürsoy, E. (Hrsg.), Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern. Konzepte für Lehrerbildung und Unterricht, Stuttgart: Fillibach bei Klett, 135-161.

Freund, S., Janssen, L. (Hrsg.) (2019). Non ignarus docendi. Impulse zur kohärenten Gestaltung von Fachlichkeit und von Mehrsprachigkeitsdidaktik in der Lateinlehrerbildung, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt 2019.

Fürstenau, S. (2011). Mehrsprachigkeit als Voraussetzung und Ziel schulischer Bildung, in: Fürstenau, S., Gomolla, M. (Hrsg.), Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit, Wiesbaden: Springer, 25-50.

Fürstenau, S., Lange, I. (2011). Schulerfolg und sprachliche Bildung. Perspektiven für eine Unterrichtsstudie. In: Hüttis-Graf, P., Wieler, P. (Hrsg.), Übergänge zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Vor- und Grundschulalter, Freiburg im Breisgau: Fillibach, S. 37-54.

Gantefort, C. (2013). ‚Bildungssprache‘ – Merkmale und Fähigkeiten im sprachtheoretischen Kontext. In: Gogolin, I., Lange, I., Michel, U., Reich, H. H. (Hrsg.), Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert, Münster et al.: Waxmann, 71-105.

Gogolin, I., Lange, I. (2011). Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In: Fürstenau, S., Gomolla, M. (Hrsg.), Migration und schulischer Wandel, Wiesbaden: Springer, 107-127.

Grießhaber, W. (2005). Sprache im zweitsprachlichen Mathematikunterricht. Verbale und nonverbale Verfahren bei der Vermittlung mathematischen Wissens. In: Braun, S., Kohn, K. (Hrsg.), Sprache(n) in der Wissensgesellschaft. Proceedings der 34. Jahrestagung der Gesellschaft für Angewandte Linguistik, Frankfurt/Main: Lang, 65-77.

Große, M. (2017). Pons Latinus – Latein als Brücke zum Deutschen als Zweitsprache. Modellierung und empirische Erprobung eines sprachsensiblen Lateinunterrichts, Frankfurt/Main: Lang.

Gürsoy, E., Benholz, C., Renk, N., Prediger, S., Büchter, A. (2013). Erlös = Erlösung? – Sprachliche und konzeptuelle Hürden in Prüfungsaufgaben zur Mathematik. *Deutsch als Zweitsprache* 1/2013, 14–24.

Habermas, J. (1977). Umgangssprache, Wissenschaftssprache, Bildungssprache. In: *Jahrbuch der Max-Planck-Gesellschaft zur Förderung der Wissenschaften*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 36–51.

Hufeisen, B. (2014). „Das haben wir doch immer schon so gemacht!“ oder ein Paradigmenwechsel in der Spracherwerbsforschung? In: Bausch, K.-R., Königs, F. G., Krumm, H.-J. (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 77-87.

Janssen, L. (2017): *Aequali cura: ein Plädoyer für eine fachdidaktisch fundierte Auseinandersetzung mit Herkunftssprachen im Lateinunterricht*. In: Freund, S., Janssen, L. (Hrsg.), *Communis lingua gentibus. Interkulturalität und Lateinunterricht*, Speyer: Kartoffeldruck-Verlag 2017, 125-150.

Jorgensen, R. (2011). Language, culture and learning mathematics. A Bourdieuan analysis of indigeneous learning. In: Wyatt-Smith, C., Elkins, J., Gunn, S. (Hrsg), *Multiple Perspectives on Difficulties in Learning Literacy and Numeracy*, Dordrecht: Springer Netherlands, 315-329.

Jesper, U., Demir, Y., Heinsohn, M., Kühn-Wichmann, G., Kunz, B. (2015). *Lateinunterricht integriert. Empfehlungen für Latein-Lehrkräfte zur Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Schwierigkeiten im Gebrauch der deutschen Sprache*, Bamberg: C.C.Buchner.

Karl, C., Tiedemann, N. (2019). Sprachbildung und Sprachförderung im Lateinunterricht, *AU* 61,6, 2-11.

Kilian, J., Brouër, B., Lüttenberg, D. (Hrsg.) (2016). *Handbuch Sprache in der Bildung (HWS 21)*, Berlin: De Gruyter.

Kipf, S. (2014). *Integration durch Sprache*, Bamberg: C.C.Buchner.

Kipf, S., Kuhlmann, P. (2014). *Perspektiven für den Lateinunterricht. Praxis des altsprachlichen Unterrichts*. Bamberg: C.C.Buchner.

Kipf, S. (2017). Lateinunterricht im gesellschaftlichen Kontext – von der Zweitsprachförderung zur Sprachbildung. In: Lütke, B., Petersen, I., Tajmel, T. (Hrsg.), *Fachintegrierte Sprachbildung. Forschung, Theoriebildung und Konzepte für die Unterrichtspraxis*, Berlin: De Gruyter.

Kipf, S. (2019). Mit Heterogenität produktiv umgehen? Sprachsensibel Latein unterrichten! In: Doepner, T., Keip, M. (Hrsg.) (2019), *Interaktive Fachdidaktik Latein*, 4. Aufl., Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 77-96.

Kniffka, G. (2010). Scaffolding, ProDaZ Kompetenzzentrum, abrufbar unter: <https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/scaffolding.pdf>.

Kuhlmann, P., Horstmann, H. (2018). *Wortschatz und Grammatik üben*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Kultusministerkonferenz (KMK) (2019). *Bildungssprachliche Kompetenzen in der deutschen Sprache stärken. Beschluss vom 05.12.2019*, abrufbar unter: [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2019/2019-12-06\\_Bildungssprache/2019-368-KMK-Bildungssprache-Empfehlung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2019/2019-12-06_Bildungssprache/2019-368-KMK-Bildungssprache-Empfehlung.pdf).

- Leisen, J. (2010). Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis. Bonn: Varus.
- Müller-Lancé, J. (2002). Tertiärsprachen aus Sicht der kognitiven Linguistik: Überlegungen zu Fremdsprachenunterricht und Fremdsprachenfolge. In: Müller-Lancé, J., Riehl, C. M. (Hrsg.), Ein Kopf – viele Sprachen. Koexistenz, Interaktion und Vermittlung, Aachen: Editiones EuroCom, 134-149.
- Müller-Lancé, J. (2003). Der Wortschatz romanischer Sprachen im Tertiärsprachenerwerb. Lernerstrategien am Beispiel des Spanischen, Italienischen und Katalanischen, Tübingen: Stauffenburg.
- Petersen, I., Tajmel, T. (2015). Bildungssprache als Lernmedium und Lernziel des Fachunterrichts. In: Leiprecht, R., Steinbach, A. (Hrsg.), Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch, Bd. 2, Schwalbach: Debus, 84-111.
- Prediger, S., Renk, N., Büchter, A., Gürsoy, E., Benholz, C. (2013). Family background or language disadvantages? Factors for underachievement in high stakes tests. In: Lindmeier, A., Heinze, A. (Hrsg.), Mathematics learning across the life span. Proceedings of the 37th conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education, July 28 - August 02, 2013, 4, Kiel: IPN, 49 – 56.
- Prediger, S.; Wessel, L. (2018). Brauchen mehrsprachige Jugendliche eine andere fach- und sprachintegrierte Förderung als einsprachige? Differentielle Analysen zur Wirksamkeit zweier Interventionen in Mathematik, Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 21, 361-382.
- Reich, H. H. (2013). Durchgängige Sprachbildung. In: Gogolin, I., Lange, I., Michel, U., Reich, H. H. (Hrsg.), Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert, Münster et al.: Waxmann, 55-70.
- Schirok, E. (2010). Wortschatzarbeit. In: Keip, M., Doepner, T. (Hrsg.). Interaktive Fachdidaktik Latein, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Siebel, K. (2017). Mehrsprachigkeit im Lateinunterricht, WiLe4, Bonn: Bonn University Press.
- Van den Loo, T. (2016). Wortschatzarbeit – neuere Perspektiven und schulische Praxis, Pegasus 16, 131-151, DOI: <https://doi.org/10.11588/pegas.2016.0.35254>.
- Vogel, M. (2017). Mehrsprachigkeit als Chance zu nachhaltigem Lernerfolg bei der Wortschatzarbeit? In: Freund, S., Janssen, L. (Hrsg.), Communis lingua gentibus. Interkulturalität und Lateinunterricht, Speyer: Kartoffeldruck-Verlag, 151-184.
- Vollmer, H. J.; Thürmann, E. (2013). Sprachbildung und Bildungssprache als Aufgabe aller Fächer der Regelschule. In: Becker-Mrotzek, M.; Schramm, K.; Thürmann, E.; Vollmer, H. J. (Hrsg.). Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen, Münster et al.: Waxmann, 41-57.
- Weeber, K.-W. (1998). Mit dem Latein am Ende? Tradition mit Perspektiven, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.